

¿Se puede enseñar literatura?

PROF. JOSÉ LUIS DE DIEGO

1. En un reportaje de 1975, aparecido en *El grano de la voz*, Roland Barthes contestó una pregunta que es el fundamento del presente trabajo: "¿Se puede enseñar la literatura?". Su respuesta es casi una *boutade*: "Sólo hay que enseñar eso". Más allá de las razones que motivan su respuesta, que aquí se cita, ciertamente, descontextualizada, resulta impostergable reflexionar sobre los móviles de nuestra práctica profesional. En efecto, la respuesta citada mueve a una serie de cuestionamientos que es necesario actualizar, toda vez que nuestro objeto de estudio se ha ido ampliando hasta mostrar límites difícilmente precisables: ¿se puede enseñar literatura?; si esto es así, ¿cómo lo hacemos?; ¿tienen alguna relación las prácticas más difundidas de la enseñanza de la literatura con las teorías que intentan delimitar y caracterizar nuestro objeto de estudio?; finalmente, la pregunta tan temida: ¿sirve para algo lo que hacemos, si es que lo que hacemos es enseñar literatura?

Vayamos por partes. En primer lugar, intentaremos ver de qué modo ciertas prácticas habituales en la enseñanza de la literatura se encuentran fundadas explícita o implícitamente en teorías literarias ampliamente difundidas. Es probable que en muchos casos los profesores adopten ciertos métodos o técnicas de enseñanza sin preguntarse qué teoría los sustenta. No obstante, el intento de este trabajo no es discutir acerca de las teorías, sino sobre las prácticas específicas. Si bien, entonces, parecería lógico partir de las teorías para llegar a las prácticas, optaremos por el camino inverso. Evaluaremos, por lo tanto, sobre la base del siguiente modelo:



Ahora bien, ¿cómo clasificar las prácticas de la enseñanza?

2. A los fines de la evaluación, seguiremos las sugerencias de Gérard Genette en el sentido de trabajar con las categorías que consolidara la tradición

clásica y "resucitara" el estructuralismo: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*.

2.1. *Inventio*: Existen indudablemente prácticas de la enseñanza que privilegian este nivel. Se podrían considerar a partir de la siguiente pregunta: ¿de qué habla la literatura? Podríamos contestar de un modo extremo: habla de lo que la hacen hablar los profesores. Decir que un texto es romántico es aplicar sobre él una red que "deja pasar" los elementos románticos y no otros; los ejemplos, en este sentido, podrían multiplicarse. En este nivel se incluye lo que tradicionalmente se denomina "análisis de los contenidos" o "análisis temático". La variedad de los temas en relación a los textos posibilita acercamientos desde diferentes categorías. Veamos un ejemplo: *Los siete locos* de Roberto Arlt.

<i>Saber</i>	<i>Categoría</i>	<i>Hipótesis</i>
Política	Fascismo	El discurso del Astrólogo preanuncia el golpe del 30.
Economía	Clase-Dinero	En Arlt, los personajes con dinero esconden un crimen.
Psicología	Neurosis	Erdsain: personaje neurótico

Estas aproximaciones presuponen una concepción de la literatura como *mathesis* o suma de saberes, de modo que cualquier saber puede imponer sus categorías para "hacer hablar" al texto. Las transferencias de categorías entre los saberes es un signo recurrente de la crítica de estos días desde que Umberto Eco caracterizara las estéticas contemporáneas a partir de una categoría tomada de la física (el principio de indeterminación). No hace mucho, escuchamos a Nicolás Rosa hablar de la anorexia y la bulimia en Sarmiento: como vemos, las "contaminaciones" son múltiples. Esta perspectiva apunta a una concepción global -o parcial, según el caso- del texto como fragmento de la cultura o, a veces, de la vida (por ejemplo, personaje como "persona").

2.2. *Dispositio*: Nos referimos a las modalidades del análisis estructural derivadas del formalismo (especialmente, los modelos de Propp y Tomachevski), y a las variantes propuestas por la narratología. Las categorías utilizadas han sido ampliamente difun-

didas: estructura, construcción, procedimiento, función, secuencia, etc.. Durante buena parte de los '70 abundaron en trabajos críticos complejíssimos esquemas que representaban los "diagramas estructurales" de los textos analizados. En la práctica específica, esta perspectiva suele comprender:

- Propuestas tradicionales del tipo: describir planteo, nudo y desenlace.

- Descripción de funciones: articulación de los diferentes niveles (aquí suele seguirse el modelo de Barthes: funciones-acciones-narración).

- Análisis secuencial: delimitar y "nombrar" secuencias (también aquí se adopta el modelo barthesiano; en algunos casos, los esquemas de la lógica narrativa de Bremond).

- Análisis actancial: por lo general se repite el modelo de Greimas: sujeto-objeto, etc..

- Modos de organización de tiempo, aspecto (o "punto de vista") y modo del relato, según los trabajos de Todorov.

Estas tareas, en boga hace algunos años, han caído recientemente en descrédito. Las críticas al método estructural en tanto modelo que omite referencias a los sujetos históricos (autor, lector, sociedad) han socavado los fundamentos mismos de la teoría. Heredero del positivismo, el método estructural se centra en la minuciosa descripción del objeto y de su funcionamiento. No obstante, no siempre en la práctica docente existe tal asepsia ya que a menudo se mezclan diferentes perspectivas; por ejemplo, el punto de vista narrativo en relación con los temas narrados. En las prácticas que privilegian el nivel de la *dispositio*, los límites excluyentes del método bloquean la concepción de la literatura como producción o como hecho comunicativo.

2.3. *Elocutio*: En las prácticas que privilegian el campo de la *elocutio* confluyen diferentes tradiciones críticas. Por un lado, la retórica clásica en el sentido de descripción y detección de "tropos". Por otro lado, la estilística de tradición alemana y española, para quienes los "tropos" configuraban "formas de relieve" relacionables con la psicología del autor. Por último, la teoría formalista de la función poética en tanto desvío de la norma. Comprende las siguientes prácticas:

- Análisis estilístico de textos; por lo general, antologías de poemas (allí el desvío es más detectable), o bien, prosas "poéticas".

-Detección de "tropos": dado un poema, reconocer las figuras retóricas.

-Análisis de metáforas con aplicación, a veces, de variables estadísticas (de acuerdo con el modelo de Jeon Cohen).

-Análisis del desvío poético a partir de la norma: dado un texto poético, "traducirlo" a la lengua normal (como hacía el Mairena de Machado).

-Relación de estilos (a menudo se usa indistintamente el término "idiolecto" que se difundiera en el campo de los estudios semióticos) con "psicologías" del autor o de una época (estilo de Sarmiento-carácter de Sarmiento, o bien, estilo romántico-liberalismo).

Estas tareas presuponen, por un lado, una coexistencia de discursos sociales, de los cuales la literatura se diferencia y se distancia mediante ciertos recursos. La crítica ha señalado las limitaciones de esta perspectiva; en efecto: a) no siempre que un discurso se "distancia" hay literatura y b) no siempre que hay literatura hay un discurso que se ha "distanciado". Por otro lado, presuponen la consideración de un autor y de una época "homogéneos", nociones de origen romántico que el psicoanálisis y el marxismo se han ocupado de descartar.

2.4. Si bien nos hemos referido con preferencia al análisis de textos, también las perspectivas señaladas influyen decisivamente en los modelos de escritura que se proponen al alumno. Así, en relación con la *inventio*, se incluyen todo tipo de redacciones con tema libre o sugerido. Si se privilegia la *dispositio*, trabajos de reordenamiento de secuencias (cambio de principio o de final), variación de la función del personaje (de sujeto a objeto, por ejemplo), etc.. Si, por último, el acento cae sobre la *elocutio*, se tiende a trabajar con técnicas de descripción (paisajes o retratos) que intenten articular la capacidad de la percepción con la calidad de la expresión.

3. Si alguna coincidencia tienen los enfoques señalados es que en todos los casos el *texto* resulta el objeto de estudio indiscutido. En otro lugar, nos referimos a la radical heterogeneidad del texto como objeto y no volveremos sobre ello. No obstante, es indudable que en la actualidad de los estudios literarios se está privilegiando cada vez más el carácter comunicativo del hecho estético en general, y ya nadie puede sostener que el sentido de un texto se agota en sí

mismo, ni tampoco que aparece a la luz luego de la labor más o menos brillante de un "intérprete". Desde esta perspectiva, es posible pensar algunas dimensiones renovadoras de nuestra práctica docente.

3.1. En 1986 organicé en la Facultad un seminario sobre narrativa argentina contemporánea. Quienes lo cursaron, la mayoría alumnos avanzados de Letras, debían leer cinco novelas. Se fijaron previamente fechas de reunión en las que se discutiría cada una de ellas. En esas fechas, dos o tres alumnos exponían algunas ideas sobre el texto en cuestión. En cada reunión estaba presente, además, el autor; así, participaron del seminario Juan Martini, Osvaldo Soriano y Ricardo Piglia. De esta manera, se llegó a reflexionar sobre cuestiones muy interesantes que exceden los sacralizados límites del texto: qué leyó el alumno que el autor no previó; qué lector previó el autor y en qué medida los alumnos cumplieron con ese modelo virtual; cómo se llega a un texto final desde los avatares de la escritura; qué material no entró en el texto y por qué. Nadie como Borges, creo, explicitó hasta qué punto un texto es, también, todos aquellos textos que no fue: intentar entrar en ese laberinto de Ts'ui Pên resulta una de las propuestas más estimulantes de nuestra práctica profesional. Este tipo de trabajos, que apuntan a los fenómenos de *producción textual* distan mucho de aproximarse al insulso y remanido esquema "Vida/Obra". Tienen que ver, por el contrario, con el interés que puede despertar en nuestro quehacer la incorporación de prácticas que usualmente se asocian con la sociología de la cultura. Desde categorías teóricas ya consagradas ("visión del mundo", "campo intelectual", *feeling structure*, etc.) hasta técnicas específicas como la encuesta y la entrevista, se abriría un campo de trabajo no demasiado explorado y que se me ocurre fructífero.

3.2. Es bien sabido que en los últimos años el interés de los estudios se ha focalizado en el lector como sujeto y en la lectura como instancia de resolución del hecho comunicativo. Sin embargo, esta tendencia no parece haber encontrado cauce de práctica en nuestra tarea docente. Cabe preguntarse, por lo tanto, en qué consistiría una práctica docente que se sustentara en las difundidas teorías de la recepción estética. La pregunta sería: ¿desde qué código/s leemos?; así, el desplazamiento del objeto es bien visible. Para decirlo con toda claridad, en este tipo de tareas el texto tiene algo de "pretexto". Veamos a modo de ejemplo: una vez leído un texto -digamos, una novela o un cuento- contestar las siguientes preguntas:

- Especificar con claridad qué cosas del texto le dis/gustaron y por qué.
- Explicar por qué este texto le gustó más (o menos) que ... (otro texto visto anteriormente).
- ¿Cree que esta opinión es sostenida por sus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Cree que hay algún elemento en su formación que ha hecho que el texto le dis/guste?
- ¿Asocia fragmento/s del texto con alguna experiencia de su vida, o con alguna canción o programa de televisión? Explícite cuál y por qué.

Ahora bien, más allá de la utilidad que pueda tener este tipo de cuestionario, no resulta claro qué se evalúa. Si no estamos comprobando cuánto se conoce de un objeto (un texto), sino analizando una experiencia en relación con el objeto, pues entonces nuestra función estará variando decisivamente. Quizás podamos aproximarnos a una conclusión que nos acerque a las preguntas iniciales.

4. Adelantemos, desde ya, una respuesta: *no se puede enseñar literatura*. O, dicho de otro modo, lo que hacemos no es enseñar literatura. Si decimos, "el soneto es un tipo de composición poética de tales características", estamos transmitiendo un saber fundado en la teoría literaria; si afirmamos: "Cervantes murió en 1616", en rigor nos referimos a la historia literaria. Transmitir saberes de la historia o de la teoría literaria tiene, desde el punto de vista de la formación crítica del ciudadano, la misma función que transmitir otros saberes como la biología o la física. Resulta pertinente, por lo tanto, la evaluación de los saberes adquiridos por el alumno. Por el contrario, leer un libro es una experiencia estética y, como tal, intransferible. Borges ironizaba sobre la existencia en programas de estudio de "lecturas obligatorias"; ¿puede haber felicidad obligatoria?, se preguntaba. Por este camino llegamos, creo, al centro de la cuestión. Habrá que deslindar de una buena vez los contenidos referidos a la teoría y a la historia literarias, mensurables en términos de programa y evaluables, por un lado; y, por otro, la experiencia de la lectura, subjetiva, absolutamente libre, intransferible, que no puede nunca preverse en un programa, que no puede nunca evaluarse en términos de rendimiento. Si las tareas descritas en el apartado 2 no hacen más que consolidar una ideología de la literatura que refuerza la primera de las perspectivas; en el apartado 3- creemos haber hecho un aporte en el sentido de desarrollar la segunda de las tendencias. Si a algo podemos llamar -finalmente- enseñar literatura, esta

práctica se definiría no como la transmisión de un saber, sino más bien como el "contagio" de una pasión.